

Kade, Jochen

Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung

Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 6, S. 789-808



Quellenangabe/ Reference:

Kade, Jochen: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung - In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 6, S. 789-808 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145365 - DOI: 10.25656/01:14536

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145365>

<https://doi.org/10.25656/01:14536>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 35 – Heft 6 – November 1989

I. Thema: Professionalität pädagogischer Arbeit

- | | |
|---------------------------------------|--|
| WALTER HORNSTEIN/
CHRISTIAN LÜDERS | Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität 749 |
| BERNHARD KORING | Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie 771 |
| JOCHEN KADE | Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung – Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung 789 |
| HEINZ-ELMAR TENORTH | Professionstheorie für die Pädagogik? 809 |

II. Diskussion

- | | |
|--|---|
| JÜRGEN AHRENS | Deontologische vs. teleologische Ethik. Einige Anmerkungen und pädagogische Konsequenzen 825 |
| HANS-PETER BLOSSFELD/
REINHARD NUTHMANN | Strukturelle Veränderungen der Jugendphase zwischen 1925 und 1984 als Kohortenprozeß 845 |
| HANS-JOACHIM LAEWEN | Zur außerfamilialen Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren. Stand der Forschung und notwendige Konsequenzen 869 |

III. Rezensionen

- | | |
|------------------|---|
| CHRISTIAN LÜDERS | REINHARD BAHNMÜLLER/THOMAS RAUSCHENBACH/WOLFGANG TREDE/ULRICH BENDELE: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in einem Beruf im Wandel 889 |
|------------------|---|

- CHRISTIAN LÜDERS JÜRGEN KLAPPROTT: Berufliche Erwartungen und Ansprüche an Sozialarbeiter/Sozialpädagogen. Berufsbild, Arbeitsbedingungen und Arbeitsmarkttendenzen im Spiegel einer Befragung von Stellenanbietern 889
- CHRISTIAN LÜDERS HANS-JÜRGEN GÖPPNER: Berufskompetenz, wahrgenommene Institutionenflexibilität, Berufsrolle. Ein Forschungsbericht zu Bewährungsproblemen von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen 889
- ULRICH HERRMANN PETER DUDEK: Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der „Gilde Soziale Arbeit“ 896
- JOHANNES GRUNTZ-STOLL URSULA KÖHLER (Hrsg.): Kinderleben. Dichter erzählen von Kindern 900

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 903

Contents

I. Topic: Towards Professionalism in Education

- WALTER HORNSTEIN/
CHRISTIAN LÜDERS Professionalization Theory and Pedagogical Theory – Professionalization of Educational Tasks and Pedagogical Professionalism 749
- BERNHARD KÖRING On the Professionalization of Teaching – An Empirical-hermeneutic Case Study 771
- JOCHEN KADE Universalization and Individualization of Adult Education – Changes within an Educational Field in the Context of Social Modernization 789
- HEINZ-ELMAR TENORTH A Theory of Professionalization for Pedagogics? 809

II. Discussion

- JÜRGEN AHRENS Deontological vs. Teleological Ethics – Some Remarks on the Impact of Ethics on Educational Practice 825
- HANS-PETER BLOSSFELD/
REINHARD NUTHMANN Structural Changes of Adolescence between 1925 and 1984 in the Perspective of Succeeding Cohorts 845
- HANS-JOACHIM LAEWEN The Discussion on Day Care for Infants and Toddlers 869

III. Book Reviews 889

IV. Documentation

New Books 903

Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung

Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung

Zusammenfassung

Der Beitrag erörtert vor dem Hintergrund der heutigen Debatte über die Moderne die gegenwärtige Lage der Erwachsenenbildung als Folge ihrer seit den 60er Jahren zunehmend durchgesetzten gesellschaftlichen Institutionalisierung. Auf der Basis von empirischen Befunden wird die These einer durch Individualisierungsprozesse hervorgerufenen Entgrenzung der Erwachsenenbildung entfaltet. Ihr Brüchigwerden als Bildungsinstitution wird in Absetzung von verfallsgeschichtlichen Diagnosen als Bedingung für die Universalisierung der Bildung Erwachsener gedeutet.

1. Einleitung

Der Wandel der Erwachsenenbildung ist in der Vergangenheit immer wieder auch im Zusammenhang mit Problemen und Aufgaben moderner Gesellschaften untersucht worden. Diese Thematisierungsperspektive gehört quasi zur Geschichte der Erwachsenenpädagogik, wie ein kurzer Blick auf die Nachkriegszeit deutlich macht.

Nach dem Zusammenbruch von 1945, noch bis Anfang der 60er Jahre, sind Entwürfe bestimmend, in denen die Erwachsenenbildung – in Fortführung der kultur- und zivilisationskritischen Haltung der 20er Jahre – über den Gegensatz zur modernen Gesellschaft entwickelt wird. Diese Auffassung verliert in den 60er Jahren an Bedeutung. Die Perspektive wird nunmehr vor allem darin gesehen, einen Beitrag zur Behebung des im technisch-ökonomischen Bereich vorhandenen „Modernisierungsrückstands“ (TIETGENS 1975) zu leisten. Diese Umorientierung geht mit der weitgehenden Ersetzung des Bildungs- durch den Qualifikationsbegriff einher. Der gegenwärtige Diskurs über die Zukunft der Erwachsenenbildung findet dagegen eine qualitativ neue Situation vor. Was bis Mitte der 60er Jahre das Ziel war, nämlich die Etablierung einer mit universellem Anspruch auftretenden Erwachsenenbildung, das ist heute in weitem Maße durchgesetzt. Ihre Institutionalisierung als Teil des Bildungswesens ist heute kein erst noch zu verwirklichendes Programm mehr, sondern gesellschaftlich grundsätzlich anerkannt.

Im folgenden (2.) gehe ich zunächst darauf ein, daß der gegenwärtige erwachsenenpädagogische Zukunftsdiskurs die institutionalisierte Erwachsenenbildung trotz solcher Erfolge dennoch aus einer Verfallsperspektive betrachtet. Ich versuche aufzuzeigen, daß dieser Blick jedoch auf Prämissen basiert, die einer Phase entstammen, die der Institutionalisierung vorausging. Das ist einmal der Gegensatz von Erwachsenenbildung und moderner

Gesellschaft, dann die Prämisse der Einheit von Erwachsenenbildung und Bildung. Infolge dieser Kontinuität bleiben die bisherigen Zukunftsentwürfe letztlich vergangenheitsorientiert. Sie halten an Prämissen fest, die spätestens durch die gesellschaftliche Institutionalisierung der Erwachsenenbildung brüchig geworden sind. Ihre Vergesellschaftung – so meine These – macht aber eine veränderte Perspektive in der Thematisierung von Erwachsenenbildung und Moderne nötig (vgl. auch OELKERS 1983). Ich stelle daher vor dem Hintergrund der heutigen Debatte über die Moderne einen theoretischen Bezugsrahmen vor (3.), in dem die Erwachsenenbildung als strukturbildendes Moment im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung beschrieben werden kann. In welcher Weise sie in diesen Prozeß einbegriffen ist, erläutere ich (4.) an empirischen Befunden. Aus dieser Perspektive gehe ich noch einmal auf das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Bildung ein (5.) und verdichte die Überlegungen zur These einer durch Individualisierungsprozesse hervorgerufenen Entgrenzung der Erwachsenenbildung bei gleichzeitiger Universalisierung. Dieser Übergang tritt hervor, wenn deutlicher als bisher üblich zwischen der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung und den Erwachsenenbildungsorganisationen unterschieden wird. Abschließend (6.) erörtere ich die Konsequenzen dieses Wandels im Arbeitsfeld der Erwachsenenbildner für die Möglichkeiten ihrer Professionalisierung.

2. *Die Frage nach der Zukunft im Schatten der Vergangenheit*

2.1. *Das Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ von 1960*

Das Gutachten des Deutschen Ausschusses ist die erste umfassende und bildungspolitisch folgenreiche Darstellung der Erwachsenenbildung nach 1945. Es steht im Zusammenhang der für das Erziehungs- und Bildungswesen nach dem „Zusammenbruch 1945“ (DEUTSCHER AUSSCHUSS 1969, S. 12) geforderten „umfassenden Reform des deutschen Bildungswesens“ (ebd., S. 9). In sie wird von vornherein auch die Erwachsenenbildung mit einbezogen. Mit ihrer „neuen Einschätzung und Einordnung“ (ebd.) wird der Entwicklung argumentativ der Boden bereitet, die heute als Prozeß eines zunehmenden institutionellen Ausbaus einer mit universellem Anspruch auftretenden Erwachsenenbildung bezeichnet wird.

Zwei Merkmale definieren im Gutachten die Erwachsenenbildung: Sie ist eine „besondere Einrichtung“, die „vielen dabei hilft, sich zu bilden und weiterzubilden“ (ebd., S. 20). Was hierbei unter Bildung zu verstehen ist, wird fast faustisch formuliert: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (ebd.). Grundlage der Argumentation des Gutachtens ist die Auffassung, daß die „eigentliche Erwachsenenbildung“ seit ihrer Entstehung bereits auf die moderne Gesellschaft bezogen ist. Diese wird als „industrielle Massengesellschaft“ charakterisiert. Im Verlauf ihrer Entwicklung wandelte sich jedoch die gesellschaftliche

Funktion der Erwachsenenbildung. Sie ist zunächst auf die Probleme und Interessen besonderer gesellschaftlicher Gruppen bezogen¹. Sie ist schließlich, für Gegenwart und Zukunft charakteristisch, auf die Probleme aller Menschen bezogen.

Das Entstehen dieser neuen Bedeutung wird mit den geistig-humanen Defiziten der modernen Gesellschaft begründet. Die besondere Problemlage der Gegenwart bestehe darin, daß in ihr der „seelische und geistige Bestand“ (ebd., S. 15) des Menschen bedroht sei. Die moderne Welt „bedroht den Menschen in Beruf und Alltag nicht so sehr in seiner physischen Existenz als vielmehr in seinem seelischen und geistigen Bestand. Deshalb ist Bildung heute das Feld, auf dem die Entscheidungen im Kampf um die Selbstbehauptung des Menschen fallen“ (ebd.).

Welche Stellung nimmt die Erwachsenenbildung in dieser Gegenwartsdiagnose ein? Sie wird nicht als Teil der modernen Gesellschaft beschrieben, sondern als ihr Gegenteil. Hinter dieser Argumentation steht die, allerdings implizit bleibende gesellschaftstheoretische Annahme eines Gegensatzes von Kultur und Gesellschaft. Die Erwachsenenbildung wird als der Sachwalter der humanen Werte, des Menschen als Menschen begriffen, die moderne Gesellschaft wird dagegen für die Bedrohung der Humanität verantwortlich gemacht. In diesem Sinne stellt das Gutachten die Gegenwart als „Kampf“ (ebd.) zwischen Erwachsenenbildung und moderner Gesellschaft vor.

Von seinen Prämissen her setzt das Gutachten also nicht nur Bildung, sondern zugleich die Erwachsenenbildung in einen Gegensatz zur modernen Gesellschaft. Über die Bildungsidee wird die „Einrichtung“ Erwachsenenbildung definiert. Und von ihrem universellen Ausbau wird die Rettung des Menschen abhängig gemacht. Diese Argumentation setzt voraus, daß Erwachsenenbildung als ein gegenüber der modernen Gesellschaft autonomer Bereich zu denken ist, der nicht von deren inhumanen Kräften bedroht ist.

Betrachtet man die Zeitdiagnose des Gutachtens, daß die Zukunft der Menschheit vom Ausbau und der Verallgemeinerung der Erwachsenenbildung abhängig sei, im Lichte der eingetretenen Zukunft, d.h. der heutigen Gegenwart, so ergibt sich ein ambivalentes Bild. Zum einen ist die geforderte Universalisierung in weitem Umfang zumindest tendenziell realisiert worden. Erwachsenenbildung ist zu einem gesellschaftlich grundsätzlich anerkannten, dem sog. quartären Bereich des öffentlichen Bildungswesens geworden, der im Vergleich zur Situation Ende der 50er Jahre in beispielloser Weise „flächendeckend“ ausgebaut und als gemeinsamer Orientierungspunkt für die Erwachsenen gesellschaftlich geltend gemacht worden ist. Es gibt heute keine nennenswerte Diskussion, die die Begründung einer erst noch durchzusetzen- den Universalisierung der Erwachsenenbildung zum Thema hätte. Zwar bedeutet ihre Universalisierung nicht, daß eine „Vollversorgung“ der Bevölkerung mit Erwachsenenbildung heute verwirklicht ist. Im „Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1982“ (1983) wird für 1979 eine Gesamtteilnahmequote von 23 % und für 1982 von 29 % erhoben². Aber wenn man einige Zahlen über den Zeitraum der letzten 30 Jahre betrachtet, so läßt sich die These von

der Universalisierung der Erwachsenenbildung mit relativ triftigen empirischen Befunden untermauern³.

Gemessen am Zustand Ende der 50er Jahre erscheint die Universalisierungsthese keineswegs überzogen. So ist in der Zeit von 1959 bis 1987 in den Volkshochschulen die Zahl der Veranstaltungen von 118000 auf 4,6 Millionen gestiegen. Daß in dieser Zeit die Belegungen nur von 6,2 auf 7,8 Millionen zugenommen haben, liegt an dem enormen Wachstum der Kurse, Arbeitsgemeinschaften und Lehrgänge im Vergleich zu den Einzelveranstaltungen. Waren es 1959 64000 Kurse etc. gegenüber 54000 Einzelveranstaltungen, so ist das Verhältnis 1987 378000 gegenüber 78000. Insbesondere an den Kursen läßt sich der massive Ausbau der Volkshochschulen ablesen. 1962 waren es 62000 Kurse mit 1,18 Millionen Unterrichtsstunden und 1,37 Millionen Belegungen. Die Zahlen für 1987 sind dann: 377000 – 12,08 Millionen – 5,34 Millionen. Ähnlich verläuft auch die Entwicklung der kirchlichen Erwachsenenbildung. 1977 sind es 110000 Veranstaltungen, 6,85 Millionen Teilnehmer und 2,16 Millionen Unterrichtsstunden. Die Zahlen für 1984 sind: 254000 – 9,9 Millionen – 3,3 Millionen. Was sich im Zeitraum von 1959 bis 1987 wesentlich geändert hat, ist neben dem enormen Anwachsen der pädagogischen Mitarbeiter (für den Bereich der Volkshochschulen: 1968: 85; 1971: 215; 1987: 2511) und Kursleiter (1971: 42.746; 1987: 136.770) auch das Verhältnis von hauptberuflichen und nebenberuflichen Leitern von Erwachsenenbildungseinrichtungen. So waren es 1959 bei 4079 Volkshochschulen inkl. Außenstellen 155 haupt- und 1661 nebenberufliche Leiter; 1987 sind es bei 4762 Volkshochschulen 429 haupt- gegenüber 356 nebenberuflichen Leitern.

Zum anderen ist die Bedrohung der Welt, über deren Rettung der Ausbau der Erwachsenenbildung begründet wurde, keineswegs kleiner geworden. Es sind neue Bedrohungen hinzugekommen, für die hier nur die Stichworte genannt seien: ökologische Apokalypse, Krise der Arbeitsgesellschaft, Massenarbeitslosigkeit, das Vernichtungspotential der Kernkraftwerke; und zugleich gibt es eine erstaunliche Kontinuität von Problemen seit dem Gutachten des Deutschen Ausschusses. So wird in ihm bereits die Notwendigkeit der Erwachsenenbildung mit der Gefahr des Atomkriegs und der möglich gewordenen Erzeugung künstlichen Lebens begründet.

2.2. Perspektiven der Erwachsenenbildung: Zurück in die Vergangenheit, Distanz zur Gesellschaft

Was das Gutachten von 1960 noch als Ziel formulierte, nämlich die Universalisierung der Erwachsenenbildung im Sinne ihres quantitativen Ausbaus und ihrer qualitativen Entwicklung, das hat der gegenwärtige Zukunftsdiskurs zur Voraussetzung. Man könnte daher vermuten, daß das Argumentationsmuster des Gutachtens heute nur noch antiquarischen Wert hat. Oberflächlich ist das Bild der gegenwärtigen Diskussionslage jedoch eher verwirrend.

Geprägt ist die Debatte weiter von Aufgabenbestimmungen unter Hinweis auf die großen gesellschaftlichen Bedrohungen des Menschen. Was „Erwachsenenbildung“ – so fragt etwa SIEBERT – „leisten (kann) angesichts gesellschaftlicher und weltweiter Krisen . . . , die wir als Erwachsenenpädagogen . . . nicht ignorieren können“ (SIEBERT 1983, S. 12f.), das gilt weiter als für die Zukunft zentrale Frage. Und SIEBERT schließt sich dann – mit dem Pathos des

Gutachtens von 1960 – der Aussage eines Volkshochschulleiters an. Dieser beschreibe „in erfreulicher Deutlichkeit die ‚strukturelle Irrationalität‘ unserer Gesellschaft, die ‚Unvernunft im Großen‘ von der Zerstörung der tropischen Regenwälder bis zur ‚atomaren Immer-weiter-Rüstung‘“, und SIEBERT fragt nach den Chancen einer „strukturellen Gegenvernunft“. Weiter am Bild einer idealisierten Erwachsenenbildung festhaltend, wird ihre Zukunft mit dem Verweis auf ihre Vergangenheit begründet: Sie „müßte wohl kaum Bewährtes aufgeben, wohl aber den kreativsten, sensitivsten Teil ihrer Erneuerungskräfte dafür einsetzen“ (ebd., S. 13).

Solche Aussagen unterscheidet von der Argumentation im Gutachten neben der Sprache höchstens ein verstärkt skeptischer Ton. Am Anspruch, die großen Probleme von einer gesellschaftlich externen Position der Vernunft – inkarniert in der Erwachsenenbildung – zu lösen, wird gleichwohl festgehalten, fast trotzig, ohne aus den Erfahrungen mit den Zukunftsentwürfen der Vergangenheit gelernt zu haben.

Aber nicht nur die eine Prämisse – des Gegensatzes zur Gesellschaft –, sondern auch die andere der Einheit von Erwachsenenbildung und Bildung wirkt im gegenwärtigen Zukunftsdiskurs fort. Die Kritik richtet sich vor allem darauf, daß die Erwachsenenbildung einerseits für gesellschafts-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Ziele funktionalisiert wird und daß sie andererseits zur Sozialarbeit, Qualifikation, Therapie oder auch zum Lebensweltersatz wird (vgl. etwa TIETGENS 1981, S. 12, oder SIEBERT 1985, S. 581, und zuletzt den Überblick bei SCHLUTZ 1988).

Die gegenwärtige Erwachsenenbildung kommt in solchen disziplinären Zukunftsdiskursen primär als Verfallserscheinung in den Blick. Besonders augenfällig ist diese Perspektive bei SCHLUTZ (1985), wenn er vom gesellschaftlichen Weiterbildungssystem den Bereich Erwachsenenbildung abhebt und vorschlägt, die „Bildung Erwachsener in den Blick zu nehmen, wie sie – zeitlich und räumlich – vor der Systementwicklung der Weiterbildung zu denken ist“ (SCHLUTZ 1985, S. 565). Maßstab ist hier ein Bildungsbegriff, der historisch und systematisch der Universalisierung der Erwachsenenbildung vorausgesetzt ist. Es ist daher nicht unsymptomatisch, wenn RÖHRIG (1988) unlängst dafür plädierte, wieder auf den Bildungsbegriff des Gutachtens von 1960 zurückzugreifen und ihn gegenüber der Aufgabenbestimmung von Erwachsenenbildung etwa im Strukturplan von 1970 stark macht.

Theoretische Entwürfe dieses Typs begreifen Erwachsenenbildung immer noch aus einem Gegensatz zur Gesellschaft. Im Gutachten von 1960 konnte dieser Bezugsrahmen plausibler Horizont für einen positiven Entwurf von Erwachsenenbildung sein. Nach ihrer Institutionalisierung führen die analysierten Prämissen jedoch dazu, daß die Frage nach den Perspektiven aus dem Schatten vergangener Zukunftsdiskurse nicht herauskommt. Denn zwar hat die Universalisierung der Erwachsenenbildung nicht im Sinne der Orientierung an einem emphatischen, über den Gegensatz v. a. zur Ökonomie begründeten Kulturbegriff stattgefunden. Aber diese Entwicklung ist gleichsam die zwingende Konsequenz davon, daß Erwachsenenbildung sich in dem Sinne formal universalisiert hat, daß sie zum einen alle Erwachsenen als potentielle

Teilnehmer einbezieht und zum anderen ihren Geltungshorizont auf andere gesellschaftliche Bereiche ausgeweitet hat, insbesondere die berufliche Weiterbildung⁴.

Um Erwachsenenbildung aber nicht allein gegen die moderne Gesellschaft zu profilieren, sondern sie als einen in den Prozeß der Moderne integrierten Faktor thematisieren zu können, bedarf es eines gesellschaftstheoretischen Rahmens, der in diese Richtung offen ist. Vor seinem Hintergrund muß sich die institutionalisierte Erwachsenenbildung als eine Form erweisen, in der sich die Ideen der Moderne, Freiheit und Gleichheit, realisiert haben, wie gebrochen auch immer. In diesem Sinne hat WELLMER allgemeiner gefordert, daß eine wissenschaftliche Reflexion, die „an der theoretischen Erhellung emanzipatorischer Praxis festhält“, einen angemessenen Begriff der „historisch bereits existierenden Formen der Freiheit haben muß, wenn sie Emanzipation nicht als bloße Negation, sondern als ‚Aufhebung‘ dieser Freiheit antizipieren will“ (WELLMER 1979, S. 292).

3. Der theoretische Bezugsrahmen der Erwachsenenbildung in einer fragwürdig gewordenen Moderne

Seit HABERMAS' Aufsatz „Die Moderne – ein unvollendetes Projekt“ (1979) ist „Moderne“ erneut eine Art Kristallisationsbegriff zeitdiagnostisch angelegter Gesellschaftstheorie geworden. Diese Debatte um eine ins Zwielficht geratene Moderne hat auf der einen Seite postmoderne (z. B. LYOTARD) und funktionalistische (z. B. LUHMANN) Ansätze, die – mit unterschiedlichen Gründen und Zielen – Gesellschaftstheorie aus der Bindung an die normativen Prämissen der Moderne lösen. Auf der anderen Seite stehen Ansätze (v. a. HABERMAS), die am Telos der Moderne festhalten und von ihm her deren Prozeß als Fortschritt rekonstruieren.

Zwischen diesen beiden Theorietypen gibt es heute eine Reihe von Ansätzen (vgl. insbes. BERGER 1986; OFFE 1986; BECK 1986), die die Gegenwart aus einer neuen Perspektive thematisieren. Sie beschreiben sie unter dem Leitgedanken einer reflexiv gewordenen Moderne als Modernisierung der Moderne. Diese Theorieperspektive, so BERGER, „löst ebenso eine marxistische, immanente Verschlechterungs- wie eine liberale Verbesserungs- und Steigerungsperspektive ab“ (BERGER 1986, S. 11). Anders als für HABERMAS, der den Begriff Modernisierung als Absage an das Projekt Moderne kritisiert (HABERMAS 1985, S. 10ff.), steht in diesen Ansätzen „Modernisierung“ für den Anspruch auf Empirisierung der Moderne. Diese wird zugleich als reflexiver Prozeß beschrieben, d. h. als „Anwendung des Modernisierungsprinzips auf die Struktur der Modernität selbst“ (OFFE 1986, S. 98). Der Prozeß der Moderne wird nicht von einem zu erreichenden Endzustand her als linearer, sich steigernder Prozeß der Annäherung beschrieben. Zutreffender wäre das Bild einer spiralförmigen Bewegung. In diesem Sinne wird versucht, die Moderne als Abfolge von Modernitätsformationen zu rekonstruieren, die jeweils die Negation eines vorangegangenen „Strukturbildes“ (BECK 1986, S. 14; vgl. auch MÜNCH 1986) sind.

Dieser Theorietyp einer „reflexiven Modernisierung“ geht von der These aus, daß wir es heute mit einem „Bruch innerhalb der Moderne“ (BECK 1986, S. 13) zu tun haben. Entsprechung werden die „zentralen Probleme ... moderner Gesellschaften als Folgeprobleme von Errungenschaften identifiziert“ (BERGER 1986, S. 11), die ursprünglich gerade als Realisierung der Moderne galten. Im Vordergrund der Diskussion steht dabei die „Errungenschaft“ gesteigerter individueller Erlebens-, Entscheidungs- und Handlungsspielräume. Diese Entwicklung komme heute – so eine verbreitete Diagnose (vgl. etwa OFFE 1986; BECK 1986; BELLAH u. a. 1987) – an eine Grenze, weil die Voraussetzungen des bisherigen Entwicklungspfades nicht mehr gegeben seien oder sich als kontraproduktiv erwiesen hätten. Dabei hat OFFE (1986) als bisher leitende „Struktur der Modernität“ v. a. den Prozeß der funktionalen Spezialisierung und Ausdifferenzierung im Blick. Darauf bezogen sieht er als Zentralproblem moderner Gesellschaften nicht ihre weitere Modernisierung im Sinne der Steigerung von Optionen, Wahl- und Handlungsmöglichkeiten, sondern die „Erfindung und Absicherung jener sekundären Auswahlregeln, die als synthetisches Prinzip die Koexistenz der mannigfaltigen Optionshorizonte sichern können“ (OFFE 1986, S. 102).

Auch BECK erörtert die Probleme der Gegenwart mit der Unterscheidung zwischen „einfacher und reflexiver Modernisierung“ (BECK 1986, S. 14). Bestimmend für ihn ist die Annahme, daß heute die „Modernisierung in den Bahnen der Industriegesellschaft ... durch eine Modernisierung der Prämissen der Industriegesellschaft“ ersetzt werden muß. Liegt bei OFFE die Perspektive in der Suche nach „modernen“ Formen der Kooperation und Koordination, so betont BECK die Frage nach einer „neuen Art der sozialen Einbindung“ („Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension“; BECK 1986, S. 206) und nach posttraditionalen Formen der Vergesellschaftung und Vergemeinschaftung.

Daß der Übergang von traditionellen zu modernen Gesellschaften neben einem Gewinn an individueller Autonomie auch einen Verlust an sozialen und kulturellen Bindungen gebracht hat, dieser Gedanke gibt den gegenwärtigen Zeitdiagnosen aber nicht bereits eine neue Qualität. Er gehört gewissermaßen bereits zum Traditionsbestand moderner Gesellschaften (vgl. DUBIEL 1986). Neu ist an der gegenwärtigen Diskussion die These, daß der Prozeß der Individualisierung an eine Grenze gekommen ist, so daß die Verfolgung dieses Ziels unter den bisherigen strukturellen Rahmenbedingungen kontraproduktiv wird. D. h. der Prozeß kippt gewissermaßen um. War der Prozeß der Steigerung individueller Optionsmöglichkeiten bislang vor allem Ergebnis der Auflösung bzw. Emanzipation von überindividuellen kulturellen und sozialen Zusammenhängen, Werten, Einbindungen, so richtet sich dieser Prozeß nun gegen die eigenen Ziele. Seine weitere Steigerung führt daher gerade zur Einschränkung individueller Optionsmöglichkeiten durch eine den Individuen entzogene, zunehmend als irrational erfahrene Logik des gesellschaftlichen Ganzen. Diese gegenläufige Bewegung verdichtet BECK zu der These eines heute stattfindenden „epochal“ einschneidenden, qualitativ neuen Individualisierungsschubs. Die Subjektwerdung des Individuums durch die Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen (Freisetzung) und kulturellen Bindungen (Entzauberung; vgl. BECK 1986, S. 206) hat als innere Gegentendenz die soziale Standardisierung und Angleichung individueller Lebensformen, d. h. die Entindividualisierung des Subjekts. Es entsteht ein Netz von neuen Abhängigkeiten. „Die freigesetzten Individuen werden arbeitsmarktab-

hängig und *deshalb* bildungsabhängig, konsumabhängig, abhängig von sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen, von Verkehrsplanungen, Konsumangeboten, Möglichkeiten und Moden in der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung“ (ebd., S. 210).

Der vorangehend skizzierte Theorietyp einer reflexiven Modernisierung scheint mir nun besonders geeignet zu sein, um Erwachsenenbildung als Moment gesellschaftlicher Modernisierung zu beschreiben. Denn zum einen läßt sich ihre gegenwärtige Situation als Folge ihrer Modernisierung thematisieren, ohne daß damit eine verfallsgeschichtliche Perspektive verknüpft wäre. Zum anderen kennzeichnet diesen Theorietyp eine Verlagerung des Akzents von den Ideen der Moderne zu ihrer Empirie. Vor allem auf die für sie aufschlußreichen empirischen Phänomene richtet sich die folgende Diskussion und auf dieser Grundlage wird gefragt, was sich daraus für eine erst zu gewinnende Theorie der Moderne ergibt. Insbesondere unter Bezug auf BECKs Individualisierungsthese (zu deren Kritik HONNETH 1988; HORNSTEIN 1988) soll erörtert werden, wie Erwachsenenbildung in den Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung eingebunden ist. Dabei geht es nicht darum, von einer Theorie her gewissermaßen deduktiv die Aufgaben von Erwachsenenbildung abzuleiten. Auch wird nicht ein inhaltlich bestimmter Bildungsbegriff als Norm unterlegt. Um zu erörtern, was Erwachsenenbildung unter den historischen Bedingungen der Moderne ist, wird sie vielmehr zunächst formal bestimmt, nämlich als das, was in den Erwachsenenbildungsinstitutionen, insbesondere in den Volkshochschulen, geschieht. Denn was heute fehlt, sind theoretische Konzepte, die einerseits in der Lage sind, eine pädagogische Gegenwartsdiagnose der Erwachsenenbildung zu liefern, indem sie deren Inhalte, Aufgaben, gesellschaftlichen Funktionen und Strukturen sowie die darin eingebetteten Teilnehmer in ihrer Vielfalt beschreiben können, ohne die einzelnen Zugänge zu parzellieren, und die zugleich ein darüber hinausgehendes kritisches Potential haben; Zugänge, die sich also nicht auf die plane Wiedergabe empirischer Realität beschränken, sondern diese noch einmal im Lichte normativ gehaltvoller Vorstellungen über die Zukunft reflektieren können.

4. Die Bedeutung von Erwachsenenbildung im Zusammenhang der Individualisierung

Am Verhältnis von Individualisierung und Erwachsenenbildung lassen sich zwei Dimensionen unterscheiden: Auf der einen Seite trägt diese zur Individualisierung bei, auf der anderen Seite sind ihr immer auch Individualisierungsprozesse vorausgesetzt. In dieser Hinsicht geht es um die Bearbeitung der Folgen der Individualisierung.

4.1. Erwachsenenbildung als Triebkraft der Individualisierung

Erwachsenenbildung trägt zur Individualisierung im Sinne einer Steigerung sozialer Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten bei, indem sie

a) allen Erwachsenen die Möglichkeit gibt, unabhängig von ihrer bisherigen Lebens- und Lerngeschichte sich neue Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen, und das nicht nur in bezug auf den Beruf. Unter diesem Aspekt trägt Erwachsenenbildung zur Individualisierung über ihre nicht nur berufliche Qualifikationsaufgabe (vgl. KADE 1987; 1988b) bei. Es ist inzwischen – besonders für den Bereich beruflicher Qualifikation – gründlich empirisch erforscht (vgl. WEYMANN 1987; auch MOSER 1984), daß die Steigerung sozialer Handlungs- und Entscheidungsspielräume über Qualifikationsprozesse den Individuen zugleich erneute Abhängigkeiten bringt, v. a. vom Arbeitsmarkt, und daß damit keineswegs bereits die Realisierung sozialer Gleichheit verbunden ist. Soweit die Effekte unterschiedlicher sozialer Herkunft durch Qualifikation neutralisiert werden, treten an ihre Stelle neue für die individuelle Lebensführung relevante soziale Unterscheidungen.

b) Erwachsenenbildung trägt darüber hinaus zur Steigerung individueller Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten bei, indem sich in ihr Erwachsene von vorgegebenen sozialen und kulturellen Bindungen emanzipieren können (im Sinne einer Freisetzungs- und Entzauberungsdimension).

So bietet etwa (vgl. KADE 1985a, b; 1989) die Erwachsenenbildung einer Frau die Gelegenheit, kreativ zu sein und sich damit über die Entfaltungsgrenzen ihrer sozialen Schicht zu erheben. Signifikant ist an diesem Fall, daß die Frau seit ihrer Ausbildung und dem Auszug aus der Familie kontinuierlich an kreativen Kursen teilnimmt. Die Erwachsenenbildung bekommt so für sie den Charakter einer über den Wechsel der Wohnorte hinweg dauerhaft bestehenden eigenständigen Lebenssphäre. Zugleich bringt der Silberschmiedekurs sie mit der Welt der Quasi-Künstler, dem Silberschmied und seiner Werkstatt, zusammen.

Oder ein älterer Mann: An ihm läßt sich zeigen, wie eine Ablösung von der Bindung an die eigene Generation – die zugleich einhergeht mit der Ablösung von den familiären Bindungen und mit einer Neubestimmung des Verhältnisses zu seiner jüngeren Frau – sowohl durch einen Bildungsprozeß vermittelt ist (Auseinandersetzung mit der Geschichte des Stadtteils als seiner eigenen Geschichte und seiner Beeinflussung durch den Nationalsozialismus) als auch durch die Gruppe, die der Kurs, mit Teilnehmern und Kursleiterin, über die Volkshochschule hinaus bildet.

4.2. Erwachsenenbildung als Bearbeitung der Folgen der Individualisierung

Erwachsenenbildung trägt aber nicht nur zur Individualisierung bei, sie hat diese auch zur Voraussetzung. Und zunehmend ist diese Voraussetzung selbst geschaffen. Erwachsenenbildung tritt damit in ein reflexives Verhältnis zu ihren eigenen Aktivitäten. Der Mangel, aus dem sich das Motiv zur Kursteilnahme ergibt, besteht hier nicht in den Grenzen, sondern in den Folgen individualisierter Entwicklung. Vor dem Hintergrund eigener Untersuchungen – es besteht leider ein eklatanter Mangel an diesbezüglicher Forschung – scheinen mir folgende Aspekte eine zentrale Rolle zu spielen:

a) Die Erwachsenenbildung ermöglicht es, die mit der Individualisierung verbundene kulturelle Vereinseitigung und soziale Isolierung dadurch „aufzuheben“, daß man mit Menschen zusammenkommt, denen man in seinem

normalen Lebenskreis nicht begegnet, und daß man von kulturellen Welten erfährt, zu denen man sonst kaum einen Zugang hat. Die Erwachsenenbildung bringt somit alternative Formen von Öffentlichkeit und Gemeinschaft hervor. Mehr als bisher gesehen (vgl. HARNEY/MARKOWITZ 1987; STICHWEH 1988; KADE 1985 a; 1989), spielt dabei die Person des Kursleiters oder der Kursleiterin eine wichtige Rolle. Die „Vermittlung“ mit fremden, sonst nicht zugänglichen Welten – z. B. der Welt der Wissenschaft und der Kunst – läuft vielfach über eine Identifikation mit dem Kursleiter und bleibt an seine Person gebunden.

b) Die Probleme und Kosten der Individualisierung liegen auch im emotionalen Bereich. Erwachsenenbildung reagiert auf solchen Mangel, indem sie eine Gegenwelt zur leistungsorientierten Lebenspraxis bildet. Erwachsenenbildung wird in dieser Hinsicht vor allem als Ort konfliktloser Gemeinschaftserlebnisse angeeignet. Insofern diese Aneignung auf der Grundlage durchgesetzter Individualisierung stattfindet, handelt es sich nicht um eine Wiederkehr traditioneller Formen von Gemeinschaft. Erwachsene sind nicht lebenslang an sie gebunden, sondern können sie nach Belieben wieder verlassen. Sie werden autonom gewählt.

c) Individualisierung läßt sich als gesellschaftlicher Prozeß der Verlagerung der Identitätsbildung von der Sozialstruktur auf das Individuum beschreiben. Es deutet sich heute an, daß Erwachsenenbildung in diesem Prozeß eine wichtige Rolle spielt. Sie wird zum institutionalisierten Ort, an dem insbesondere die bildungsorientierten, aber kulturell und sozial Unterprivilegierten sich durch eine „sozial akzeptierte Form der Identitätsarbeit“ (COHEN/TAYLOR 1977, S. 207) betätigen und bestätigen können.

d) Die Erwachsenenbildung reagiert auf die Pluralisierung von Lebensformen und die Vereinzelung der Lebenspraxis. Sie macht den Erwerb neuer sozialer und kultureller Bindungen möglich, die an die Stelle der im Prozeß der Individualisierung verloren gegangenen treten. Dies spielt insbesondere in Großstädten eine zentrale Rolle. Erwachsenenbildung ermöglicht hier etwa den Erwerb einer auf ein Stadtviertel bezogenen lokalen Identität, die eine Gegenwelt darstellt zur Anonymität der Großstadt einerseits, zur Heimatlosigkeit hochmobiler, leistungsorientierter Berufstätiger andererseits. Einen Gedanken von SENNETT aufnehmend, läßt sich dieser Gegenweltcharakter prägnant formulieren: Es geht nicht „um die Gemeinschaft in der Stadt; ... heute geht es um die Gemeinschaft gegen die Stadt“ (SENNETT 1983, S. 331). Es kennzeichnet möglicherweise einen neuen Typus von Teilnehmern, daß er sich autonom in eine institutionell bereitgestellte Gemeinschaft hineinbegibt und sich nach individuellem Gutdünken auch autonom daraus wieder löst. Erwachsenenbildung wird hier zu einer Art Regressionsepisode.

e) Die Erwachsenenbildung bietet weiter die Möglichkeit, der mit der Individualisierung verbundenen Standardisierung von Lebensformen entgegenzuarbeiten, dadurch nämlich, daß sie neue „feine Unterschiede“ (BOURDIEU) hervorbringt. Vor allem zwischen denen, die in ihrer Freizeit sich „bilden“ und denen, die etwa in eine Disco gehen oder im Alter nichts mehr mit sich anzufangen wissen.

f) Und zuletzt zeigt sich eine schon paradoxe Bedeutung der Erwachsenenbildungsinstitutionen: Sie bieten die Möglichkeit, den Zwang zur Individualisierung zu unterlaufen. Man geht in einen Kurs, zeigt damit sein Bildungsinteresse an, benutzt den Kurs aber etwa als eine Art Café.

5. Von der Entgrenzung der Erwachsenenbildungsinstitutionen zur Universalisierung von Erwachsenenbildung als Institution

Ich habe vorangehend versucht, Erwachsenenbildung als Moment im Prozeß gesellschaftlicher Individualisierung zu beschreiben. Ich führe die Überlegungen im folgenden fort, indem ich frage, wie sich das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Bildung unter dem Einfluß der Individualisierung ändert. Anders als im vorherrschenden Zukunftsdiskurs stelle ich dabei nicht Phänomene der Überwältigung der Erwachsenenbildung von außen, d. h. durch eine ihr gegenüberstehend gedachte Gesellschaft in den Mittelpunkt. Ich erläutere vielmehr, inwiefern die Erwachsenenbildung durch ihre Vergesellschaftung von innen heraus als Bildungsinstitution brüchig wird; eine Auflösung, die gerade nicht Ergebnis einer nicht zu Ende geführten Reform der Erwachsenenbildung ist, ihres Scheiterns, sondern des Erfolgs der Institutionalisierung.

5.1. Das Brüchigwerden der Erwachsenenbildung als Bildungsinstitution

Die Erwachsenenbildungsinstitutionen verdanken ihr Entstehen gesellschaftlichen Prozessen, die Individualisierung zur Voraussetzung, zum Ziel und Ergebnis haben. Es zeigt sich nun, daß diese Prozesse nicht vor den Toren der Erwachsenenbildung halt machen. Sie ziehen diese vielmehr in den Sog ihrer Veränderungsdynamik hinein und lassen sie von innen her brüchig werden. Das traditionelle Bildungsmilieu der Erwachsenenbildung ist heute bereits weitgehend aufgelöst. Dieser Auflösungsprozeß findet von zwei Seiten statt. Zum einen von der Seite der Erwachsenenbildner. Ihre Zahl hat sich mit der Expansion der Erwachsenenbildung erheblich vergrößert. Diese Entwicklung bedeutet jedoch mehr als eine nur quantitative Veränderung gegenüber dem traditionellen Typ des Volksbildners. An die Stelle des für ihn charakteristischen pädagogischen Eros oder politischen Engagements sind – zugleich im Zuge allgemeiner gesellschaftlicher Tendenzen – zunehmend mehr individuell-strategische Motive getreten, die die Mehrzahl der heutigen Erwachsenenbildner mit ihrer Tätigkeit und den Institutionen verbindet. Es hat in diesem Sinne eine Verberuflichung der Erwachsenenbildung stattgefunden, allerdings ohne daß dies mit einer angemessenen gesellschaftlichen Anerkennung und Entlohnung verbunden gewesen wäre. Was sich empirisch kaum in nennenswertem Umfang nachweisen läßt, sind Orientierungen von Erwachsenenbildnern, die in eine allgemeine Richtung gehen, etwa die von Bildung. Eher ist festzustellen, daß sich die Erwachsenenbildner in hohem Maße individuell auf ihre Tätigkeit beziehen. Ihre individuellen, eher allerdings expressiv-biographischen als ökonomischen Interessen stehen im, wenn auch meist verdeckt

gehaltenen, Zentrum des Selbstverständnisses (vgl. GEISSLER 1988a; SCHÄFFTER 1988a, b, 1989; SCHERER 1987; KADE 1985a; 1986; 1989).

Diese Entwicklung gibt auch einen Hintergrund der neueren Professionalisierungsdiskussion ab. Das Bemühen um Professionalisierung hat in dieser Perspektive die Funktion, die Individualisierung des zudem noch gar nicht institutionalisierten Berufsstandes des Erwachsenenbildners unter Kontrolle zu bringen. Dazu diente in der Reformphase der 60er und 70er Jahre das Programm der Verwissenschaftlichung. Heute geschieht dies im Namen der Forderung nach Berufsethiken oder – in letztlich rückwärtsgewandter Perspektive – mit dem Griff nach OEVERMANNs Konzept stellvertretender Deutung (vgl. etwa KORING 1987). Ein anderer Ausdruck dieser Individualisierung der Tätigkeit des Erwachsenenbildners ist das Vordringen von aufs Individuum gerichteten Supervisionskonzepten in der Kursleiterfortbildung (vgl. GEISSLER 1988b). Ebenso wird die Erwachsenenbildung von der Seite der Teilnehmer her aufgelöst. Auch diese Entwicklung läßt sich nicht sinnvoll als eine von außen kommende Zerstörung begreifen. Denn daß Erwachsenenbildung für die Teilnehmer kaum im Zeichen einer emphatischen Bildungsidee steht, wie sie etwa für dominante Richtungen der Erziehungswissenschaft maßgeblich ist, ist ja einerseits gerade Ergebnis der Ausbreitung und Demokratisierung von Erwachsenenbildung und verdankt sich andererseits noch einmal der Öffnung für die Interessen der Erwachsenen, wie sie im Zeichen der Teilnehmer- und Lebensweltorientierung vorangetrieben wurde⁵.

Diese These läßt sich zuspitzen, wenn man deutlicher als bisher der Eigenständigkeit der Aneignungsperspektive von Teilnehmern Rechnung trägt (vgl. KADE 1989). Aus ihr wird unübersehbar, daß die organisierte Erwachsenenbildung längst nicht mehr einen in sich geschlossenen Bildungszusammenhang darstellt. Im Gegenteil: Individualisierung nimmt der Erwachsenenbildung von innen heraus ihre Gestaltungsmacht. Was als Anspruch immer wieder postuliert wird, nämlich die Lebenswelt- und Teilnehmerorientierung, das stellt sich aus der Perspektive der Teilnehmer längst als durchgesetzt dar. Aber das vollzieht und gestaltet sich anders, als es vom Bildungsanspruch her gedacht war. Die Erwachsenenbildung wird individualisiert und verliert damit als Institution, die dem Teilnehmer gegenübersteht, an Bedeutung. Sie ist auf je besondere Weise in deren Lebenspraxis eingebaut und wird für die je individuellen Zwecke benutzt. Sie beeinträchtigt nicht den Prozeß der Individualisierung, sondern begleitet ihn und wird zu seiner Bedingung. Die Lebenspraxis von Erwachsenen verläuft heute auch *in* der organisierten Erwachsenenbildung, ohne daß damit jedoch eine für sie verbindliche Aneignungsperspektive etabliert wäre.

Stellt man diese Entwicklungen in den Rahmen von BECKs Theorie der Moderne, so wird erkennbar, daß die beschriebene Auflösung des traditionellen, im inhaltlichen Sinne emphatischen Bildungsmilieus eine Phase im Prozeß der Modernisierung der Erwachsenenbildung selbst darstellt. Sie ist eine Folge der Anwendung der Prinzipien der Moderne auf ihre eigenen Institutionen, in diesem Fall die organisierte Erwachsenenbildung. Deren sozio-kulturelle Erosion befreit die Erwachsenen von Bindungen und Verpflichtungen, die mit

einer transzendental oder anthropologisch, auf jeden Fall dem Individuum uneinholbar vorgegebenen Bildungsidee begründet werden.

Darin liegen auch Ansätze für einen allerdings ambivalenten Prozeß der Selbst-Aufklärung der Erwachsenenbildung als Institution. Einerseits wird dadurch Bildung zu einer Dimension organisierter Erwachsenenbildung herabgesetzt, weil die autonome Aneignung von Bildungsangeboten eben nur z. T. von Bildungsimpulsen bestimmt ist – und damit, gemessen an Intentionen der Institution und der Kursleiter, kontingent wird. Zugleich aber wird durch diese individualisierte Aneignung überhaupt erst die Voraussetzung dafür geschaffen, daß in den Erwachsenenbildungsinstitutionen nicht nur pädagogisierte Erziehung, sondern Bildung stattfinden kann. Denn sie setzt eine Struktur voraus, die es den Teilnehmern erlaubt, im Aneignungsprozeß auf sich selbst Bezug zu nehmen.

Diese Entwicklung entzieht der Institutionskritik der Erwachsenenbildung die Grundlage. Denn die Forderung nach autonomen, dezentralen Selbstlernzentren, in denen Erwachsene ihre Bildungsprozesse selbst bestimmen, wird von den Teilnehmern längst in den Institutionen verwirklicht. Ebenso wird damit die von der Bildungsidee abgeleitete Forderung fragwürdig, die Teilnahme an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung dürfe prinzipiell nur vorübergehend sein. Wenn die Erwachsenen die Angebote der Erwachsenenbildung autonom in ihr Leben einbauen, nach ihren je besonderen biographischen Voraussetzungen, dann verliert es an Sinn, individuelle Autonomie im frühbürgerlichen Sinne noch gegen gesellschaftliche Einrichtungen, wie z. B. die Erwachsenenbildung, zu profilieren.

5.2. Die Universalisierung der Bildung Erwachsener

Die Entwicklung verläuft heute anscheinend in zwei Richtungen. Einerseits findet eine Entmächtigung der organisierten Erwachsenenbildung statt. Sie öffnet sich für neue Funktionen, für die bereits andere Einrichtungen zuständig sind, und wird damit zu einer Instanz unter vielen im Feld der sozio-kulturellen Produktion und Reproduktion. Andererseits wandert die Bildungsaufgabe aus den eigens für sie geschaffenen Institutionen aus. Nicht nur von der organisierten Erwachsenenbildung werden inzwischen Bildungsaufgaben wahrgenommen, sondern ebenso von den Fernseh- und Radioanstalten wie von der Literatur, von den Kirchen in neuer Weise ebenso wie von den Politikern – auch wenn dies sicher mehr recht als schlecht geschieht.

Diese Auswanderung der Bildungsaufgabe geht jedoch nicht allein in Richtung auf andere Institutionen. Sie wandert zugleich überhaupt aus den Institutionen aus. Erwachsenenbildung wird ein universeller Aspekt der Alltagskultur. Sie wird jenseits der Organisationen und Verbände selbst zu einer gesellschaftlichen Institution. Nicht fertig zu sein, sondern sich auf die eigene Biographie als eine durch Bildung immer erst noch herzustellende zu beziehen, das wird in diesem Sinne zum allgemeinen Merkmal eines nunmehr dynamisierten Erwachsenenbegriffs⁶. Sich als Erwachsener noch zu bilden, wird damit zu einem gesellschaftlich institutionalisierten Moment seiner je individuellen Biographie.

In der erwachsenenpädagogischen Diskussion ist dieser Übergang von den Erwachsenenbildungsinstitutionen zur Erwachsenenbildung als Institution bislang noch kaum in den Blick gekommen, ja, er ist durch einen verengten Begriff von Institutionalisierung eher verdeckt worden. Wenn davon bislang die Rede war, so war damit in der Regel (vgl. TIEGENS 1984) der Prozeß der Entstehung organisierter Erwachsenenbildung gemeint. Diese Sichtweise war mit dafür verantwortlich, daß der Fortschritt der organisierten Erwachsenenbildung entweder mit dem Fortschritt der Bildung Erwachsener gleichgesetzt oder aber dazu in Gegensatz gebracht wurde. Um über diesen – gemessen am gegenwärtigen Vergesellschaftungsgrad der Erwachsenenbildung – zu engen Problemrahmen hinauszugelangen, halte ich es für sinnvoll, konsequenter als bisher zwischen Institution und Organisation zu unterscheiden (vgl. auch SCHÄFFTER 1989) und unter Rückgriff auf einen reflexiven Begriff von Institutionalisierung (vgl. LUHMANN 1970) die Entwicklung von Erwachsenenbildung als einen Prozeß der Institutionalisierung von Bildung zu interpretieren. Indirekt ist dieser Thematisierungsrahmen in den 60er Jahren von der Thematik des lebenslangen Lernens berührt worden. Ihr Kerngedanke war das Entstehen einer neuen gesellschaftlichen Bestimmung des Erwachsenen. Zu lernen, sich zu bilden, werde – so SCHULENBERG damals (SCHULENBERG 1968) – zu einem festen Bestandteil der Erwachsenenrolle.

Diese Bestimmung des Erwachsenen wurde jedoch nicht als ein Moment der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung thematisiert, unterschieden noch einmal von ihrer gesellschaftlichen Organisation. Das Thema lebenslangen Lernens wurde vielmehr – wie schon früh von den Verschulungskritikern (DAUBER, GORZ, GRONEMEYER, ILLICH, MEUELER u. a.) angemerkt – als Notwendigkeit lebenslangen Belehrtwerdens erörtert. Der universelle Anspruch, sich auch als Erwachsener bilden zu müssen, wurde damit für den Ausbau organisierter Erwachsenenbildung instrumentalisiert.

Begreift man die Entwicklung der Erwachsenenbildung in modernen Gesellschaften jedoch nicht vom Fluchtpunkt organisierter Erwachsenenbildung her, sondern als Prozeß der Herausbildung der Erwachsenenbildung als gesellschaftlicher Institution, so ist damit der theoretische Bezugsrahmen erweitert. Er erlaubt es, der relativen Bedeutung organisierter Erwachsenenbildung systematisch Rechnung zu tragen und damit dem grundsätzlichen Unterschied zum für Jugendliche und Kinder verpflichtenden Modell schulischen Lernens.

Aus dieser Perspektive stellt sich die organisierte Erwachsenenbildung als eine spezifische Form der Institutionalisierung der Bildung Erwachsener dar. Sie ist ein Mittel, um diese gesellschaftlich durchzusetzen. Es kennzeichnet die gegenwärtige Situation, daß diese Form sich auflöst. Die organisierte Erwachsenenbildung büßt ihre prominente Rolle ein. Nicht länger stellt sie den privilegierten Ort für die Lösung von Bildungsproblemen Erwachsener dar. Sie wird vielmehr relativiert durch eine tendenziell durchgesetzte Universalisierung von Erwachsenenbildung als einer Institution, die für den Erwachsenen gesellschaftliche Verbindlichkeit bekommen hat. Erwachsenenbildung existiert somit doppelt: in der Form von organisierten, auf spezifische Träger bezogenen Bildungsangeboten und als Institution. Anders gesagt: Erwachsenenbildung findet in Institutionen statt – oder auch nicht – und sie ist zugleich eine Institution.

Diese Entwicklung läßt sich mit einem Begriff von BECK (1986, S. 249 ff.) als

Entgrenzung beschreiben. Sie erfaßt heute die im Verlauf von Ausdifferenzierungsprozessen in der Moderne erst entstandenen Institutionen. Die organisierte Erwachsenenbildung verschwindet dabei nicht, sondern verändert nur ihre Bedeutung. Sie wird zu einem Moment neben anderen im Prozeß der Bildung Erwachsener. Im Rahmen des universalisierten Bildungsanspruchs kann der Erwachsene – strukturell gesehen – frei entscheiden, wie er diesem Anspruch gerecht wird und in welcher Weise er sich dazu die Angebote der Erwachsenenbildung aneignet.

Diese Konstellation ist das Resultat eines Prozesses, in dem die organisierte Erwachsenenbildung – zunächst Resultat und Triebkraft gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse – selber noch einmal dem Druck der Individualisierung ausgesetzt wird. Zwar gewinnen ihre äußeren Strukturen an Festigkeit, ihre innere Identität wird jedoch zunehmend brüchig. Ihr Einfluß auf die Art der Aneignung ihrer Angebote wird geringer. Die Logik der Aneignung verselbständigt sich gegenüber der Logik des Angebots. Einem institutionell organisierten Bildungsangebot steht eine Pluralisierung individueller Aneignungsformen und Aneignungsinhalte gegenüber.

Nun wäre es sicher falsch, diesen Prozeß einseitig als Fortschritt zu deuten. Zwar findet in ihm eine Emanzipation der Individuen von den Imperativen der organisierten Erwachsenenbildung statt. Aber dieser Bildungsprozeß des Subjekts wird zugleich auch wieder in einen anderen Rahmen eingebunden, den die Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Institution den Individuen setzt. Der gesellschaftliche Anspruch, sein Leben als Erwachsener einem Bildungsanspruch auszusetzen, hat sich erweitert. Die Freiheit der Individuen ist dadurch nicht grenzenlos geworden und die Gleichheit der Menschen nicht universell, nur die Grenzen und Differenzen haben sich verschoben. Frei sind die Individuen gegenüber den Gestaltungsansprüchen organisierter Erwachsenenbildung. Zumindest hat sich darauf bezogen ihr Entscheidungsspielraum vergrößert. Zugleich hat sich damit aber auch die Freiheit gegenüber dem Bildungsanspruch verringert. Denn der gesellschaftliche Anspruch, sich als Erwachsener zu bilden, ist in die Individuen hineingewandert. Er wird in dem Maße zu einem von den Subjekten untrennbaren Element, wie die Erwachsenenbildung als Institution universell wird. Individuelle Bildung ist damit privat und öffentlich zugleich. Im Privaten wird der öffentliche Anspruch der Erwachsenenbildung realisiert wie umgekehrt in der Öffentlichkeit der Erwachsenenbildungsorganisationen jeder einzeln, individuell und privat sich bildet; oder genauer: sich mit deren Bildungsangeboten auseinandersetzt und darüber sich seine zugleich immer auch schon institutionsvermittelte Biographie schafft.

Wenn die Universalisierung der Erwachsenenbildung mit einer Individualisierung der Aneignung von Bildungsangeboten historisch verbunden ist, dann kann die Bedeutung der Erwachsenenbildungsorganisationen nicht mehr darin gesehen werden, den Erwachsenen gegenüber eine inhaltlich gefaßte Bildungs-idee mit dem Anspruch auf allgemeine Verbindlichkeit durchzusetzen. Ihre Bedeutung liegt heute vielmehr darin, allgemeine Bildungsangebote zu machen, mit denen Erwachsene sich auf ihre je individuelle Weise, d. h. auch

mit offenem „Bildungs“-Resultat, auseinandersetzen können⁷. Aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildungsorganisationen läßt sich dies als Universalisierung von Bildungsangeboten beschreiben; aus dem Blickwinkel der Erwachsenen als Universalisierung der reflexiven Bezugnahme auf den Bildungsanspruch und entsprechende gesellschaftlich organisierte Angebote.

Es ist nun gerade die damit unter dem Aspekt von Bildung gegebene Gleichheit der Menschen, die einerseits mit einer Angleichung und Standardisierung von Individualität verbunden ist, andererseits mit neuen Differenzbildungen und soziokulturellen Ausgrenzungen. An die Stelle der Unterscheidung zwischen denen, die an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung teilnehmen und denen, die dies nicht tun, tritt die allgemeinere zwischen denen, die sich durch die Teilhabe an der Kultur als Erwachsene noch weiterbilden, und denen, die das nicht wollen oder auch auf Grund bestimmter sozio-biographischer Bedingungen nicht können. Die Universalisierung von Erwachsenenbildung als Institution ist insofern mit Prozessen der Ausgrenzung und Marginalisierung verbunden und mit der Schaffung neuer Ungleichheiten.

6. Aussichten für die Professionalisierung

Die Frage der Professionalisierung läßt sich nicht sinnvoll jenseits der Frage nach der Entwicklung von Erwachsenenbildung als pädagogisches Arbeitsfeld erörtern (vgl. HARNEY/JÜTTING/KORING 1987; SCHLUTZ/SIEBERT 1988; GIESEKE u. a. 1988). Wenn nun aber heute eine Entgrenzung der Erwachsenenbildungsorganisationen stattfindet bei gleichzeitiger Universalisierung von Erwachsenenbildung als Institution, so sind durch diese Entwicklung der Professionalisierung erwachsenenpädagogischer Arbeit in zweifacher Hinsicht prinzipiell Grenzen gesetzt. Zum einen hat das Kontingentwerden von Bildung im Verhältnis zu den Erwachsenenbildungsorganisationen zur Folge, daß diese kein über den Bezug auf eine Bildungsaufgabe mehr abgrenzbares Arbeitsfeld darstellen.

Und sofern sie ein eigenständiges Arbeitsfeld sind, handelt es sich eher um trägerspezifische Kombinationen unterschiedlicher Aufgaben als um ein einheitliches, wie allgemein auch immer bestimmtes beruflich-pädagogisches Anforderungsprofil. Ebenso wenig wird mit der Universalisierung von Erwachsenenbildung als Institution eine neue Voraussetzung für Professionalisierung geschaffen. Zwar entsteht in dieser Perspektive mit dem Bezug auf Bildung ein einheitsstiftender Orientierungspunkt, aber über ihn wird nicht auch bereits ein spezifisches Arbeitsfeld konstituiert. Denn die Bildung Erwachsener findet individualisiert und universalisiert zugleich statt. Sie fällt in den Kompetenzbereich der Individuen und unterläuft die Abgrenzungen des Berufssystems. Als beruflicher Handlungszusammenhang läßt sie sich gesellschaftlich nicht organisieren.

Zugleich – und das ist die Kehrseite dieser Entwicklungen – gewinnt in der organisierten Erwachsenenbildung für die Teilnehmer die Person der Erwach-

senenbildner(Innen) zunehmend an Bedeutung. Aber auch darin liegt gerade kein Ansatzpunkt für Professionalisierung. Dann was die Kursleiter in die Erwachsenenbildung einbringen, sind in dieser Hinsicht weniger ihre fachlich-pädagogischen Qualifikationen als ihre (sub-)kulturell besonderen Lebenserfahrungen und Lebensformen, in diesem Sinne ihre eigene Bildung. Durch sie werden sie für die Teilnehmer interessant und zum anregenden Gegenüber persönlicher Auseinandersetzung. Die Aufgabe der Erwachsenenbildner besteht dann nicht in der Vermittlung von Inhalten, sondern darin, einen „Teil der Welt“ gegenüber den Teilnehmern authentisch zu repräsentieren. Gefordert wird der Erwachsenenbildner hier als aufgeschlossener Zeitgenosse, über den Erwachsene an ihnen sonst verschlossenen gesellschaftlich-kulturellen Bereichen und historischen Erfahrungen teilhaben und an denen sie sich – institutionell garantiert – „reiben“, d. h. auch bilden können⁸.

Anmerkungen

- 1 Genannt werden das Bürgertum, die Arbeiterklasse und diejenigen, für die die Kirche keinen seelischen Halt mehr geboten hat.
- 2 Die Teilnahmequote bezeichnet die Weiterbildungsteilnahme nach Weiterbildungsbereichen in Prozent der Bevölkerung im Alter von 19 bis 65 Jahren, wobei jeder Teilnehmer unabhängig von der Zahl seiner Teilnahmefälle in jedem Bereich nur einmal erfaßt wird. Im Bereich der Beruflichen Weiterbildung ist die Teilnahmequote 10 % (1979) bzw. 12 % (1982), im Bereich der Allgemeinen Weiterbildung 12 % bzw. 14 % und in der Politischen Bildung gleichbleibend 2 %.
- 3 Es gibt für den Zeitraum von 1960 bis heute keine umfassende statistische Darstellung der Erwachsenenbildung. Die angeführten Zahlen über ihren Ausbau können die Universalisierungsthese daher natürlich nur plausibel machen. Zusammengestellt wurden die Daten aus den „Statistischen Jahrbüchern“, den „Statistischen Mitteilungen des Deutschen Volkshochschulverbandes“ und den „Grund- und Strukturdaten“ des BMBW.
- 4 So steht etwa in den jährlich erscheinenden Bänden des Bundesamts für Statistik seit 1978 die berufliche Weiterbildung nicht mehr unter der Rubrik „Erwerbstätigkeit“, sondern unter der Rubrik „Bildung und Kultur“. Sie wird zusammen mit den Volkshochschulen als Bereich „Weiterbildung“ aufgeführt.
- 5 Vgl. die auf diese Tendenz noch einmal beziehbaren alternativen Konzepte von GEISLER (1988a), der in einer gleichsam aufgeklärten Sicht auf Differenz abhebt, indem er Erwachsenenbildung als Duell thematisiert, und SCHLUTZ (1985), der aus einer, den Akzent auf Einheit setzenden Versöhnungsperspektive, Erwachsenenbildung als Verständigung zum Thema macht.
- 6 Vgl. auch BECKS These vom Selbstreflexivwerden der Biographie (BECK 1983, S. 53) und ähnlich die Kategorie der Biographisierung in BROSE/HILDENBRAND 1988. Die Biographie stellt sich damit als eine Art Schwundstufe des klassischen Bildungsgedankens dar.
- 7 Vgl. auch KOHLIS Überlegungen zur Institutionalisierung des Lebenslaufs. Er sieht die ambivalente Entwicklung darin, daß es eine „neue stabile Handlungsstruktur (diejenige der Suche bzw. Reflexion) (gibt), aber mit instabilem Handlungsergebnis“ (KOHLI 1988, S. 46).
- 8 Interessanterweise ist dieser Aspekt einer reflexiven Selbstdarstellung des Kursleiters vor den Teilnehmern bei der Rekonstruktion pädagogischen Handelns noch kaum zur Sprache gekommen. Es könnte vielversprechend sein, das dramaturgische

Handlungsmodell, dessen zentraler Begriff die „Selbstrepräsentation“ ist im Sinne der „zuschauerbezogenen Stilisierung eigener Erlebnisse“ (HABERMAS 1981, S. 128), als Folie zum Verständnis der Tätigkeit von Erwachsenenbildnern heranzuziehen.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Theorie der Halbbildung. In: ADORNO, TH. W.: Soziologische Schriften I. Frankfurt 1972, S. 93–121.
- ARBEITSKREIS STRUKTURPLAN WEITERBILDUNG: Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart u. a. 1975.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.
- BECK, U.: Jenseits von Stand und Klasse? In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt, Sonderband 2.) Göttingen 1983, S. 35–74.
- BELLAH, N. R./MADSEN, R./SULLIVAN, W. M./SWIDLER, A./TIPTON S. M.: Gewohnheiten des Herzens. Individualismus und Gemeinsinn in der amerikanischen Gesellschaft. Köln 1987.
- BERGER, J. (Hrsg.): Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren. (Soziale Welt, Sonderband 4.) Göttingen 1986.
- BROSE, H.-G./HILDENBRAND, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten. Bonn 1974ff.
- COHEN, S./TAYLOR, L.: Ausbruchsversuche. Identität und Widerstand in der modernen Lebenswelt. Frankfurt 1977.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1969 (zuerst 1960).
- DUBIEL, H.: Autonomie oder Anomie. In: BERGER: 1986, S. 263–281.
- GEISSLER, KH.: Qualifikation auf Leben und Tod. Une relation duelle. In: Emile 2 (1988), H. 2, S. 57–64. (a)
- GEISSLER, KH.: Supervision in der Moderne. In: Supervision (1988), H. 14, S. 4–22. (b)
- GIESEKE, W./TIETGENS, H./SCHÄFFTER, O./VENTH, A./MÜLLER, W. C.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988.
- HABERMAS, J.: Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. In: HABERMAS, J.: Kleine politische Schriften I–IV. Frankfurt 1981, S. 444–464 (zuerst 1979).
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt 1981.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt 1985.
- HARNEY, K./JÜTTING, D./KORING, B.: (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/Bern/New York 1987.
- HARNEY, K./MARKOWITZ, J.: Geselliger Klientilismus: Zum Aufbau von Beteiligungsformen und Lernzusammenhängen in der Erwachsenenbildung. In: HARNEY u. a.: 1987, S. 305–357.
- HONNETH, A.: Soziologie. In: Merkur 42 (1988), H. 4, S. 315–319.
- HORNSTEIN, W.: Sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), H. 3, S. 381–397.
- INFRATEST SOZIALFORSCHUNG: Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1982. München 1983.
- KADE, J.: Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen

- Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985. (a)
- KADE, J.: Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: BAACKE, D./SCHULZE, TH. (Hrsg.): *Pädagogische Biographieforschung*. Weinheim 1985, S. 124–140. (b)
- KADE, J.: Lediglich moderieren und auf die Bedürfnisse der Teilnehmer eingehen. In: EBERT, G./HESTER, W./RICHTER, K. (Hrsg.): *Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten*. Bonn 1986, S. 110–135.
- KADE, J.: Ökologie, Bildung und Beruf. In: SCHLUTZ, E./SIEBERT, H. (Hrsg.): *Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht*. Bremen 1987, S. 84–104.
- KADE, J.: Pädagogische Situation – Bildung Erwachsener – Subjektive Aneignung. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 21* (1988), S. 9–25. (a)
- KADE, J.: Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie. In: BECK, K./HERRLITZ, H.-G./KLAFKI, W. (Hrsg.): *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe*. Zeitschrift für Pädagogik, 23. Beiheft (1988), S. 99–107. (b)
- KADE, J.: *Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten*. Weinheim 1989.
- KOHLI, M.: Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: BROSE, H.-G./HILDENBRAND, B.: 1988, S. 33–53.
- KORING, B.: *Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen in Anschluß an OEVERMANN*. In: HARNEY u. a.: 1987, S. 358–400.
- LUHMANN, N.: *Institutionalisierung – Funktion und Mechanismus im sozialen System der Gesellschaft*. In: SCHELSKY, H. (Hrsg.): *Zur Theorie der Institution*. Bielefeld 1970, S. 27–41.
- MOSER, J.: *Arbeiterleben in Deutschland. 1900–1970*. Frankfurt 1984.
- MÜNCH, R.: *Die Kultur der Moderne*. 2 Bde. Frankfurt 1986.
- OELKERS, J.: Pädagogische Anmerkungen zu HABERMAS' Theorie kommunikativen Handelns. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983), H. 2, S. 271–280.
- OFFE, C.: Die Utopie der Null-Option. In: BERGER: 1986, S. 97–118.
- PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DES DVV: *Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes*. Frankfurt 1971 ff.
- RÖHRIG, P.: Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988), H. 3, S. 347–368.
- SCHÄFFTER, O.: *Bildungsexperten der Praxis*. In: GIESEKE, W. u. a.: 1988, S. 76–117. (a)
- SCHÄFFTER, O.: Ganzheit und die Hoffnung auf Vollständigkeit – Erwachsenenbildung zwischen Funktionalität und Selbstverwirklichung. In: PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE (Hrsg.): *Ganzheitliche Bildung an der VHS? Frankfurt 1988*, S. 5–38. (b)
- SCHÄFFTER, O.: „Wenn man etwas Neues will, muß man Altes vernichten!“ Die Berliner Volkshochschule in der Selbstbeschreibung ihrer Mitarbeiter/innen. In: INITIATIVE ARBEITSPLATZ ERWACHSENENBILDUNG (Hrsg.): *Zwischen Qualifizierungsoffensive und Armutsgrenze. Die Berliner Volkshochschulen in den achtziger Jahren*. Berlin 1989. (Im Erscheinen.)
- SCHERER, A.: *Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt/Bern/New York 1987.
- SCHLUTZ, E.: Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985), H. 5, S. 563–576.
- SCHLUTZ, E.: *Bildungspolitische Kontroversen und wissenschaftliche Aufgaben*. In: *Bildung und Erziehung* 41 (1988), H. 1, S. 89–101.

- SCHLUTZ, E./SIEBERT, H. (Hrsg.): Ende der Professionalisierung. Bremen 1988.
- SCHULENBERG, W.: Bildungsappell und Rollenkonflikt. Zur Kritik des Erwachsenseins und der Erwachsenenbildung in der Gegenwart. In: RITTERS, C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel. 1968, S. 145–170.
- SENNETT, R.: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt 1983 (Orig. 1977.)
- SIEBERT, H.: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn 1983.
- SIEBERT, H.: Paradigmen der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), H. 5, S. 577–596.
- SIMMEL, G.: Die Großstädte und das Geistesleben. In: SIMMEL, G.: Das Individuum und die Freiheit. Berlin 1984, S. 192–204 (zuerst 1903).
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart/Köln 1952 ff.
- STICHWEH, R.: Patron/Klient-Beziehungen in der Erwachsenenbildung. Köln 1988 (Manuskript.).
- TIETGENS, H.: Orientierungsgesichtspunkte zur Weiterbildungsdiskussion. In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Umriss und Probleme der Weiterbildung. Stuttgart 1975, S. 11–35.
- TIETGENS, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981.
- TIETGENS, H.: Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: SCHMITZ, E., E./TIETGENS, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11.) Stuttgart 1984, S. 287–302.
- TIETGENS, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986.
- LANDESREGIERUNG VON BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): Weiterbildung. Herausforderung und Chance. Stuttgart 1984.
- WELLMER, A.: Terrorismus und Gesellschaftskritik. In: HABERMAS, J. (Hrsg.): Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit“. 1. Bd. Frankfurt 1979, S. 265–293.
- WEYMANN, A.: Strukturwandel im Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In: WEYMANN, A. (Hrsg.): Bildung und Beschäftigung. (Soziale Welt. Sonderband 5.) Göttingen 1987, S. 3–26.

Abstract

Universalization and Individualization of Adult Education – Changes within an Educational Field in the Context of Social Modernization

Within the last three decades, adult education has increasingly established itself as a social institution. The results of this process are discussed in the light of the present debate on modernity. On the basis of empirical case studies, the author evolves the thesis that – due to individualization processes – adult education has developed into a broad mixture of varying objectives and motivations. In contrast to the diagnosis often deduced from this thesis, namely, that adult education is historically destined to decline, the present amorphous state of adult education is interpreted as a necessary step towards the universalization of adult education.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Jochen Kade, Ismaninger Str. 126, 8000 München 80.